

hoofdstuk VII **DE METHODOLOGIE VAN HET ONDERZOEK**

7.1. **Inleiding**

Dit hoofdstuk biedt een overzicht en een verantwoording van de gehanteerde onderzoeksmethoden. Primair wordt aangesloten bij de methodologie van programma-evaluatie van Rossi, Lipsey & Freeman¹ en de methodologie van casestudyonderzoek van Yin². Ter aanvulling wordt gebruik gemaakt van de aanwijzingen van Miles & Huberman³ en Tashakkori & Teddlie⁴. In het hier gepresenteerde praktijkgerichte onderzoek wordt zowel gebruik gemaakt van kwalitatieve vormen van onderzoek als van kwantitatieve methoden. Het onderzoek heeft een multidisciplinair karakter.

Om zicht te krijgen op het beleid van directies en de opvattingen van docenten werd in het vooronderzoek en in de casestudy gebruik gemaakt van half open interviews. In het vooronderzoek zijn open en gesloten ‘learner reports’ beproefd om de effecten van de lessen KCV op leerlingen vast te stellen. Deze methode van onderzoek is ontwikkeld door De Groot en Van der Kamp⁵ en onder andere toegepast in het onderzoek van Van der Kamp naar de effecten van kunstzinnige vorming. Op de achtergronden, de wijze van gebruik en de methodologische problemen van deze methode wordt uitvoerig ingegaan. Maar eerst volgt meer informatie over het vooronderzoek.

7.2 **Het vooronderzoek: een eerste verkenning van het terrein**

Om het terrein te verkennen en een voorlopig beeld te verkrijgen van de wijze waarop directies hun beleid ontwikkelen, docenten het vak KCV implementeren en leerlingen ‘leren’ tijdens de lessen KCV, is een oriënterend onderzoek verricht op vijf scholen, één zelfstandig gymnasium en vier scholengemeenschappen met een gymnasiumafdeling. In Hoofdstuk VIII wordt verslag gedaan van de uitkomsten van het vooronderzoek.

In dit vooronderzoek zijn vijf deskundigen op het terrein van KCV, zeven directieleden en negen docenten KCV geïnterviewd. De interviews⁶ zijn opgenomen op audioband,

¹ P.H. Rossi, M.W. Lipsey, H.E. Freeman, *Evaluation, A Systematic Approach* (seventh edition) (London: Sage Publications, 2004).

² R.K. Yin, *Case study research, Design and Methods* (Newbury Park California: Sage Publications, (1984) 1989); R.K. Yin, *Applications of Case Study Research* (Newbury Park, California: Sage Publications, 1993).

³ M.B. Miles & A.M. Huberman, *Qualitative Data Analysis, a sourcebook of New Methods* (London: Sage Publications, 1984); M.B. Miles & A.M. Huberman, *Qualitative data analysis: an expanding sourcebook* (Thousand Oaks: Sage Publications, 1994).

⁴ A. Tashakkori & C. Teddlie (eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (London: Sage Publications, 2003).

⁵ A.D. de Groot, *Onderzoek als leerproces, over optimalisering van de leeromgeving van onderzoekers* (Amsterdam: Noord-Hollandse Uitgevers Maatschappij, 1980); M. van der Kamp, *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* (diss. Universiteit van Amsterdam, 1980).

⁶ De geluidsbanden en de teksten zijn ter inzage beschikbaar bij de onderzoeker evenals de vragen.

verbatim uitgetypt, ter controle voorgelegd aan de betrokkenen en na controle en aanvullingen in het onderzoek verwerkt.

Voor de leerlingen is op basis van de twee lesmethoden voor KCV en de richtlijnen voor het vak een gesloten 'learner report' geconstrueerd. Het instrument bevat dertig leereffectzinnen. Tijdens het vooronderzoek is het instrument getest op betrouwbaarheid en consistentie. In de volgende paragraaf worden de achtergronden van deze onderzoeksmethode geschetst.

7.3 De verantwoording voor het gebruik van open en gesloten 'learner reports'

De Groot⁷ kan beschouwd worden als de auctor intellectualis van het 'learner report'. Het is een methode om fundamentele (leer)ervaringen op het spoor te komen. De Groot hanteerde, in tegenstelling tot de meeste wetenschappers die zich in de jaren zeventig bezig hielden met onderwijsresearch, een cognitieve benaderingswijze. In die periode werd veelal vanuit een behavioristische benadering getracht met behulp van objectieve, betrouwbare en valide meetinstrumenten op basis van specifieke doelen (beschreven in leerlingengedrag) leereffecten te meten. Doelen die niet operationaliseerbaar waren, vielen af. De Groot meende echter dat door deze methode van evalueren essentiële vormen van leren buiten de boot vielen. Vanuit een cognitieve optiek – een benaderingswijze waarbij de lerende wordt beschouwd als een persoon die actief informatie verwerkt en in staat is over zijn eigen leerproces te rapporteren – ontwikkelde hij een model dat uitgaat van een vierdeling van fundamentele (leer)ervaringen. Als definitie van dit laatste begrip wordt de volgende omschrijving gegeven: “zulke ervaringen die door de ‘leerling’- de zich ontwikkelende persoon of later, de (oudere) volwassene – worden herinnerd en gerapporteerd als subjectief, voor de ontwikkeling belangrijke inzichten, waar hij/zij ‘iets’, c.q. ‘veel’ ‘aan heeft gehad’”⁸.

Het gaat De Groot daarbij om belangrijke ervaringen en inzichten die de persoon heeft verworven over de (buiten)wereld en eveneens over verworven zelfkennis. Daarnaast wordt door De Groot een tweede dichotomie ingevoerd: het universeel geldende (bij voorbeeld regels) en de uitzonderingen daarop. Op die wijze ontstaat een vierdeling, die gevisualiseerd kan worden door een schema met vier cellen, A, B, C en D. In cel A gaat het om het leren van feitelijke zaken over de wereld en sociale regels die gelden. Het gaat

⁷ A.D. de Groot, “Over fundamentele ervaringen: prolegomena tot een analyse van gesprekken met schakers”. *Pedagogische Studiën* 51 (1977): 329-349; “Na de school op eigen kracht: over communale eindtermen voor alle v.o.-programma’s”. *Pedagogische Studiën* 54 (1977): 157-167; A.D. de Groot en J.C. Traas, 1980, *Onderwijs van binnen en van buiten, Kritische en constructieve bijdragen tot de onderwijsdiscussie* (Deventer: Van Loghum Slaterus, 1980); A.D. de Groot, *Begrip van evalueren* (Den Haag: Vuga, 1986).

⁸ A.D. de Groot, *Onderwijs van binnen en van buiten, Kritische en constructieve bijdragen tot de onderwijsdiscussie* (Deventer: Van Loghum Slaterus, 1980), 127.

om regels die onderdeel vormen van de cognitieve infrastructuur en die beschreven kunnen worden in termen van “geleerd hebben hoe..., vaardigheden in engere zin, *knowhow*”⁹. “In cel B gaat het om het leren kennen van wat er meer in de wereld te koop is ‘tussen hemel en aarde’ dan regels: de verrassingen, de uitzonderingen op onze regels, de tegenvoorbeelden op onze vooroordelen, de rijkdom van de wereld, de onverklaarbare verschijnselen wier ‘bestaan te denken geeft’ ”¹⁰. In cel C gaat het om (het) leren ontdekken, beseffen en gebruiken van persoonlijke regels – (het) leren kennen van eigen eigenschappen; bekwaamheden, tekorten, affiniteiten, neigingen; en het ontwikkelen van persoonlijke programma’s – met behulp waarvan de ‘leerling’ zijn/haar interactie met de wereld beter kan reguleren. “In cel D gaat het om het leren ontdekken, beseffen en gebruiken van tevoren ongedachte eigen mogelijkheden, die zich openen doordat een vooronderstelling van het type C via een tegenvoorbeeld of een nieuw inzicht een vooroordeel blijkt”¹¹.

Het model van De Groot¹² ziet er als volgt uit, zie schema 7.1.

Schema 7.1. Een classificatie van leereffectzinnen volgens De Groot¹³

Regels met betrekking tot de wereld (iets is altijd zo, of moet zo zijn) “Zo zit dat”; in Situatie S is gedrag G nodig (juist, passend, verplicht, gewenst).	Uitzonderingen met betrekking tot de wereld (iets is niet zo als je dacht) S-G klopt niet (hoeft niet) nieuwe feiten, tegenvoorbeelden, ontdekte vooroordelen, nieuwe mogelijkheden.
Regels met betrekking tot mijzelf (ik kan iets het beste zo doen of moet het zo doen) “Zo zit dat bij mij”: (in situatie S moet ik G kiezen).	Uitzonderingen met betrekking tot mijzelf (het is niet waar dat ik..., terwijl ik dat eerst wel dacht) “S-G klopt niet (hoeft niet) ik kan ook anders, er zijn ook alternatieven voor mij”.

Het model van De Groot is verder ontwikkeld door Van der Kamp¹⁴ tot een methode van onderzoek. In 1980 paste hij deze methode toe om de leereffecten van kunstzinnige vorming op het spoor te komen¹⁵. Sindsdien is het ‘learner report’ op verschillende manieren

⁹ M. van der Kamp, *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* (Diss. Universiteit van Amsterdam, 1980), 35.

¹⁰ A.D. de Groot, *Onderwijs van binnen en van buiten, Kritische en constructieve bijdragen tot de onderwijsdiscussie*, 148.

¹¹ Ibidem.

¹² A.D. de Groot heeft verschillende versies van zijn model ontwikkeld. In de versie in zijn boek: *Begrip van evalueren* uit 1986 zijn de velden C en D in mindere mate gescheiden en zijn bij veld A demonstreerbare vaardigheden opgenomen.

¹³ Hier wordt de versie weergegeven uit de rede die A.D. de Groot hield in de verenigde vergadering van de beide afdelingen der Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen op 29 maart 1980 onder de titel: *Onderzoek als leerproces over optimalisering van de leeromgeving van onderzoekers*.

¹⁴ *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* (Diss. Universiteit van Amsterdam 1980).

¹⁵ M. van der Kamp gebruikte zowel open ‘learner reports’ als een ‘gesloten report’.

voor uiteenlopende doeleinden gebruikt. Van Kesteren¹⁶ heeft een inventarisatie gemaakt van 22 onderzoeken die tot 1985 met behulp van dit model zijn uitgevoerd en daarover gerapporteerd. Nadien is deze methode gebruikt door Vergeer en Rijlaarsdam¹⁷ bij de evaluatie van de nieuwe eindexamens Latijn en Grieks¹⁸ en door Janssen¹⁹ in haar dissertatie naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo. Aangezien KCV bedoeld is als een vormend vak, lijkt deze methode bij uitstek geschikt.

De betrouwbaarheid van 'self-reports'

Een van de vragen die rijzen bij deze wijze van onderzoeken is de betrouwbaarheid van de methode. Of anders gezegd: hebben leerlingen wel paraat wat zij geleerd hebben bij KCV? Het veronderstelt namelijk dat een leerling zijn/haar cognitieve processen registreert en onthoudt. Het is dan ook de vraag op welke wijze dergelijke mentale processen verlopen. Op dit terrein zijn artikelen gepubliceerd door Nisbett en Wilson²⁰ en Shrauger & Osberg²¹. Nisbett & Wilson komen op basis van hun onderzoek naar onder meer cognitieve dissonantie tot de conclusie dat mensen geen of weinig introspectief vermogen hebben bij het beschrijven van hun cognitieve processen van hogere orde. De auteurs menen, dat de rapportage van de proefpersonen (vaak) gebaseerd is op causale theorieën die a priori en impliciet zijn. Alleen opvallende invloedrijke stimuli leiden tot accurate verslaggeving. Dit zal niet gebeuren bij stimuli die niet in het oog springen. Wel

¹⁶ B.J. van Kesteren, "Gebruiksmogelijkheden van het Learner Report". *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 14 (1989) 13-29.

¹⁷ M.M. Vergeer, G.C.W. Rijlaarsdam, *Effecten van de Examenherziening Klassieke Talen* (Amsterdam: SCO Universiteit van Amsterdam, 1991).

¹⁸ Opmerkelijk en relevant in verband met dit onderzoek is dat ruim 20% van de gerapporteerde leerzinnen van leerlingen bij het onderzoek naar het oude en nieuwe eindexamen betrekking had op cultuurreflectie. De nadruk viel daarbij op de subcategorieën geschiedenis (2,7%) en filosofie (3,5%). Opvallend laag werden de kunstzinnige cultuurcategorieën aangesproken door leerlingen; toneel/drama, kunst/archeologie en secundaire literatuur waren weinig benutte categorieën. Alleen de categorie filosofie/denken/opvattingen bevatte voldoende scores om nader geanalyseerd te worden. De vulling van deze categorie bedroeg voor de onderscheiden onderzoeksgroepen 1.2.% (Latijn, oud examen, n =246) 1.9% (Latijn, nieuw examen, n =486) 1.4% (Grieks, oud examen) n =114) en 2.9% (Grieks, nieuw examen, n =303).

¹⁹ T. Janssen, *Literatuuronderwijs bij benadering, Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van havo en vwo* (Diss. Universiteit Utrecht, 1998).

²⁰ R.E. Nisbett, T. Wilson, "Telling More Than We Can Know: Verbal Reports on Mental Processes". *Psychological Review*, 84, (1977): 231 e.v.

²¹ "The Relative Accuracy of Self-Predictions and Judgments by Others in Psychological Assessment". *Psychological Bulletin* 90 (1981): 322-251.

zijn proefpersonen in staat te rapporteren over de resultaten van cognitieve processen²². Shrauger en Osberg²³ komen op basis van een meta-analyse van 43 onderzoeken tot de conclusie dat respondenten zelf in staat zijn betere voorspellingen te doen over hun intellectuele werkprestaties, beroepskeuze en therapieresultaten dan kan worden voorspeld op grond van feitelijke gegevens zoals schoolcijfers of op basis van de inschatting van deskundigen. Deze relatief accurate voorspellingen over henzelf bevestigen op indirecte wijze de waarde van zelfoordelen. Wel hadden de proefpersonen in de gerefereerde onderzoeken een meer dan gemiddeld onderwijsniveau²⁴.

De context van gebruik, validiteit en betrouwbaarheid

Shrauger & Osberg doen aanbevelingen om de betrouwbaarheid van de zelfevaluatie te verhogen. In het algemeen kan men er alleen dan op rekenen dat respondenten zo waarheidsgetrouw mogelijk rapporteren, als zij geen belang hebben bij het geven van een vertekend antwoord. Het 'learner report' kan daarom beter worden afgenomen door anderen dan de docenten of begeleiders²⁵ die verantwoordelijk zijn voor de beoordeling van cursisten en/of leerlingen. Blijft nog de vraag of de leerervaringen niet elders zijn opgedaan en ten onrechte aan het betreffende vak worden verbonden of dat wel een aantal fundamentele zaken zijn geleerd, maar niet worden gerapporteerd. In verband met dit laatste lijkt het verstandig bij gebruik van beide 'reports' het open 'learner report' vooraf te laten gaan aan het gesloten 'report', omdat dit laatste de respondenten op een idee zou kunnen brengen en er wellicht meer wordt gerapporteerd dan er feitelijk wordt geleerd.

Een probleem bij het open 'learner report' is voorts de exactheid van de formuleringen van de respondenten. De Groot meende dat men over iets wat men intuïtief heeft leren beheersen, vaak slechts globaal kan rapporteren.

Er zijn vele manieren waarop 'learner reports' afgenomen kunnen worden. Naast de open en gesloten vorm van 'learner reports', is er de keuze het 'learner report' mondeling of schriftelijk, individueel of klassikaal af te nemen. Bovendien is er variatie mogelijk in de

²² R.E. Nisbett, T. Wilson, "Telling More Than We Can Know: Verbal Reports on Mental Processes". *Psychological Review*, 84 (1977): 232: "It is the result of thinking, not the process of thinking, that appears spontaneously in consciousness (Miller, 1962, 56). The constructive processes [of encoding perceptual sensations] themselves never appear in consciousness, their products do (Neisser, 1967, p. 301)".

²³ J.S. Shrauger & T.M. Osberg, "The Relative Accuracy of Self-Predications and Judgments by Others in Psychological Assessment". *Psychological Bulletin* 90 (1981): 322-351

²⁴ J.S. Shrauger & T.M. Osberg, "The Relative Accuracy of Self-Predications and Judgments by Others in Psychological Assessment". *Psychological Bulletin*, 90 (1981): 343: "These studies have employed no samples of children and few subjects below college age. Subjects' educational levels were typically above average".

²⁵ In veel van de door B.J. van Kesteren gerefereerde onderzoeken is dit niet het geval. Zie: "Gebruiksmogelijkheden van het Learner Report". *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 14 (1989): 13-29.

opdracht aan de respondenten wat betreft het aantal leereffectzinnen. In ieder geval is het noodzakelijk het instrument zo doorzichtig en uitnodigend mogelijk te formuleren.

De verwerking van de resultaten

Van Kesteren schrijft dat het samenvatten van het verzamelde materiaal tot een overzichtelijk geheel vaak moeilijkheden oplevert. Eén van de problemen vormt het indelen in een, naar de mening van de onderzoeker, verkeerde categorie. Sommige onderzoekers herschikten in dergelijke situaties, anderen hielden vast aan de door de respondenten gekozen categorieën. De meeste auteurs deelden de leerervaringen in categorieën die bij voorbeeld waren ontleend aan doeleinden die men in een onderwijssituatie nastreefde of, aan het materiaal zelf. Dit leidde niet altijd tot bevredigende resultaten.

Van der Kamp concludeerde in 1980 dat het in relatie tot het informatiegehalte van de open ‘learner reports’ weinig zin zou hebben om geavanceerde confirmatieve statistische technieken erop toe te passen. Van der Kamp paste overigens wel kwantitatieve analyses²⁶ toe op de uitkomsten van de gesloten ‘learner reports’. In later onderzoek van onder andere Vergeer en Rijlaarsdam en Janssen²⁷ zijn eveneens kwantitatieve analyses gebruikt om de uitkomsten van de open ‘learner reports’ te bewerken.

Omdat de uitkomsten van deze kwantitatieve analyses de lezer niet altijd een goed beeld opleverden van de opgedane leerervaringen, gingen de meeste auteurs er vervolgens toe over om als aanvulling op dit kwantitatieve beeld een bloemlezing samen te stellen van uitspraken ter illustratie van de opgedane leerervaringen.

7.4 De werkwijze in het onderzoek ten aanzien van ‘learner reports’

Zowel in het vooronderzoek als in het hoofdonderzoek werden open en gesloten ‘learner reports’ schriftelijk en klassikaal afgenomen, waarbij de open ‘learner reports’ voorafgingen aan de gesloten ‘learner reports’. Bij de verwerking werd de ordening van de categorieën van het model van De Groot gehandhaafd die de leerlingen hadden aangegeven, ook wanneer deze naar de mening van de onderzoeker onjuist was. De ordening van de

²⁶Frequenties, percentages, gemiddelden en standaardafwijking zijn berekend, de dimensionaliteit van de dertig leerervaringen is onderzocht met een principale componenten analyse door middel van een varimax rotatie.

²⁷Janssen heeft eerst per profiel een toptien van leerervaringen opgesteld. Vervolgens heeft ze een kruistabel gemaakt van de proportie leerlingen per profielgroep in ieder van de cellen in haar classificatieschema. Dit leverde een tabel met 288 cellen: vier profielgroepen, zes gedragscategorieën, maal twaalf inhoudscategorieën. De cellen die leeg bleven of minder dan 5% gevuld waren door leerlingen van alle profielgroepen, werden verwijderd. Van de resterende cellen werd een kruistabel gemaakt. Van ieder cel is een Chi-kwadraattoets uitgevoerd (Chi-kwadraatwaarden, vrijheidsgraden en bijbehorende p-waarden). Bij elke waarde die significant verschil te zien gaf tussen de profielgroepen is vervolgens een effectgrootte-index (h) berekend (Cohen 1988, p. 181). T. Janssen, *Literatuuronderwijs bij benadering, Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo* (diss. Universiteit van Utrecht 1998), 159-185.

leereffectzinnen gebeurde voorts naar onderwerp of thema. Algemene uitspraken vormen een aparte categorie, evenals uitspraken over het vak KCV.

In het hoofdonderzoek zijn de leereffectzinnen geordend op basis van de thema's en activiteiten die bij KCV plaatsvonden. Algemene uitspraken vormen een aparte categorie, evenals leereffectzinnen over het programma KCV en het eigen leerproces tijdens KCV. Uitspraken van leerlingen over zichzelf zijn gecategoriseerd onder het hoofdje 'zelfinzicht'. Er zijn statistische bewerkingen toegepast, gemiddelden en standaarddeviatie zijn uitgerekend en een Wilcoxon Ranks toets is gebruikt bij de vergelijking van de pre- en post-meting van de gesloten 'learner reports'. De zelf gerapporteerde leereffecten zijn vergeleken met de resultaten in de vorm van rapportcijfers/schoolonderzoekcijfers. De open leereffectzinnen van de laatste afnamen zijn per thema geordend en gekwantificeerd en gerelateerd aan de beschreven programma's. Tevens is een bloemlezing van leereffectzinnen samengesteld.

De verantwoording van de werkwijze bij het samenstellen van het gesloten 'learner report'

Een van de moeilijkheden bij het samenstellen van een gesloten 'learner report' is de betrouwbaarheid en de validiteit. Hoewel het wellicht niet mogelijk is een volledig valide en betrouwbaar instrument te ontwikkelen, is toch getracht recht te doen aan de richtlijnen die gelden bij sociaalwetenschappelijk onderzoek. De leereffectzinnen zijn ontwikkeld naar aanleiding van de richtlijnen en het examenprogramma van het vak KCV, zoals geformuleerd door de Stichting Leerplan Ontwikkeling. Vervolgens is nagegaan waar in de twee lesmethoden²⁸ de kennis of vaardigheid aan de orde komt en op welke manier. Dit gebeurde om de validiteit van het instrument te verhogen. In bijlage I wordt per leereffectzin een verantwoording gegeven. Om het instrument hanteerbaar te houden en de concentratie van de leerlingen niet te veel op de proef te stellen, is het instrument beperkt tot 30 items. Om de betrouwbaarheid van het gesloten 'learner report' na te gaan, is het instrument tijdens het vooronderzoek voorgelegd aan zes KCV-groepen (vijf scholen) in een van de laatste KCV-lessen van het curriculum. In totaal ging het om 85 leerlingen. Het doel daarvan was om het instrument met behulp van psychometrische analyse op betrouwbaarheid (Cronbach's alpha) te toetsen. De vijf domeinen – vier daarvan zijn in een curriculum verplicht – zijn in het gesloten 'learner report' opgenomen²⁹.

²⁸ De lesmethoden zijn *Forum* (Basisboek) en vier themaboeken en *Synopsis* (Basisboek) en werkboeken A en B.

²⁹ Het thema drama (tragedie) in de leereffectzinnen 1, 10, 16, 21; verhalengoed in de items 2, 3, 11, 17, 18, beeldende kunst in de items 7, 8, 19, 29, 30, architectuur in de items 9, 22 en filosofie in de items 23, 24, 25, 26. De items verschillen wat betreft de aard van de leerervaringen en vaardigheden die aan de orde komen. Zo zijn bijvoorbeeld opgenomen: bezoek aan een theatervoorstelling (tragedie) (10), bezoek aan musea (30), het doen van zelfstandig onderzoek (20), maar

De betrouwbaarheid van het instrument

Allereerst is nagegaan of de leerervaringen voldoende samenhang vertoonden om van één schaal te kunnen spreken. De betrouwbaarheid en coherentie van de schaal is met behulp van een statistische index, een Cronbach's alpha, vastgesteld. Deze bedroeg $r = .82$, een zeer bevredigende waarde³⁰.

De wijze van afname van de open reports

De open 'learner reports' zijn eveneens klassikaal en schriftelijk aangeboden. De leerlingen kregen de instructie om zo veel mogelijk leereffectzinnen te schrijven in de vier onderscheiden categorieën naar aanleiding van de lessen KCV, waarbij de zinnen in de categorie A en C dienden te beginnen met: ik heb geleerd (ervaren, ontdekt)..., en de zinnen in de categorieën B en D: ik heb ontdekt dat het niet zo is dat... Het kwadrant van De Groot is in een vereenvoudigde vorm aangeboden, zie schema 7.2.

Schema 7.2. Kwadrant van leerervaringen op basis van model van A.D. de Groot

A. Fundamentele inzichten over de wereld.	B. Uitzonderingen, verrassingen, ontdekkingen over de wereld.
C. Inzichten over jezelf.	D. Uitzonderingen, verrassingen, ontdekkingen over jezelf.

Er werden geen voorbeeldzinnen aangeboden. Dit gebeurde om te vermijden dat de voorbeeldzinnen sturend zouden werken.

7.5 Het hoofdonderzoek: vorm en design

Rossi, Lipsey & Freeman spreken bij een dergelijk evaluatieonderzoek naar implementatie over 'process or implementation evaluation'³¹ en over 'outcome (or impact) evaluati-

eveneens historische informatie en vergelijking met de huidige tijd (13, 27, 28), algemene inzichten (4, 5, 6, 14) en inzicht in jezelf (12).

³⁰ De Cronbach's alpha is eveneens berekend naar aanleiding van de resultaten van de leerlingen van het hoofdonderzoek. De uitkomst was eveneens $r = .82$.

³¹ P.H. Rossi, M.W. Lipsey, H.E. Freeman, *Evaluation, A Systematic Approach* (seventh edition). (London: Sage Publications, 2004), 175.

on'³². Schreirer³³ (1994) omschrijft een procesevaluatie of implementatie-evaluatie als volgt: “(it) verifies what the program is and whether or not it is delivered as intended to the targeted recipients”. Het gaat om de vraag of het programma daadwerkelijk is ontwikkeld en of het terecht komt bij degenen voor wie het bedoeld is en voorts of het programma beantwoordt aan de standaarden die in de ontwerpfase zijn vastgesteld³⁴. Bij een ‘outcome or impact evaluation’ gaat het om het meten van veranderingen in positieve zin die gerelateerd kunnen worden aan het aangeboden programma. Idealiter³⁵ wordt bij een dergelijk onderzoek gebruik gemaakt van een gerandomiseerd veldexperiment. Een dergelijke opzet is gegeven de context niet aan de orde. Daarom is gekozen voor een design van drie deelonderzoeken, die elkaar qua informatie aanvullen.

Het design van het hoofdonderzoek

Het hoofdonderzoek bestaat uit twee landelijke enquêtes, één onder schoolleiders, één onder docenten en een casestudy waarin de nadruk ligt op het leerproces van leerlingen en de effecten van de lessen. De casestudy vond plaats op vier scholen. Gedurende één jaar zijn docenten KCV en hun leerlingen gevolgd. Schema 7.3 biedt een overzicht van de drie deelsystemen die bij het onderzoek betrokken zijn en de wijze van onderzoek.

Schema 7.3 Overzicht van de gebruikte onderzoeksmethoden per subsysteem

Overheid	Beleid: de invoering van de Tweede Fase. Introductie van KCV en wijzigingen van de regels m.b.t. KCV.	
Management van scholen	Schoolbeleid: o.a. selectie van vakken, die aangeboden worden in de Tweede Fase. Randvoorwaarden voor KCV	Documentenanalyse, interviews, enquêtes.
Docenten	Structurering van het vak KCV: procesgericht/productgericht, leerlinggestuurd/docentgestuurd, samenwerking met andere secties, keuze van thema's, lesmateriaal, audio-visuele middelen, evaluatievormen.	Interviews, enquêtes, gesprekken, lesobservaties.
Leerlingen	Leerervaringen: resultaten van toetsen, werkstukken etc. 'Subjectieve' leerervaringen	Documentenanalyse, (toetsen, werkstukken, cijferlijsten, achtergrondgegevens, citotoetsen). Pre- en postafname van gesloten 'learner reports', open 'learner reports', kunstreports, interviews en gesprekken.

³² P.H. Rossi, M.W. Lipsey, H.E. Freeman, *Evaluation, A Systematic Approach* (seventh edition), 203 e.v.

³³ M.A. Schreirer in P.H. Rossi, M.W. Lipsey, H.E. Freeman, *Evaluation, A Systematic Approach* (seventh edition), 171.

³⁴ Ibidem.

³⁵ P.H. Rossi, M.W. Lipsey, H.E. Freeman, *Evaluation, A Systematic Approach* (seventh edition), 237.

Het onderzoek richtte zich allereerst op het beleid van directies van de scholen - zowel van scholengemeenschappen met een gymnasiale afdeling als van zelfstandige gymnasia - ten aanzien van de invoering van KCV en de wijzigingen in het landelijke beleid sinds de invoering in 1998 en 1999. Nagegaan werd welke randvoorwaarden er werden gecreëerd voor het vak KCV en aan welke leerlingen het vak KCV op de scholen werd aangeboden. Maar eveneens werd er gekeken naar de wijze waarop de school de Tweede Fase had ingevoerd en welke veranderingen er per 1 augustus 2007 voor het vak KCV plaatsvonden. De vragen³⁶ zijn opgesteld naar aanleiding van het model van Van Meter & Van Horn³⁷ en de richtlijnen van Hogwood & Gunn³⁸.

De enquête is landelijk verspreid op basis van de adresgegevens van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. De vragen in de enquête hebben voor een deel een open karakter. Van de antwoorden van de gesloten vragen zijn frequenties en percentages berekend met behulp van SSPS. Voorts is op basis van de antwoorden op zes belangrijke enquêtevragen³⁹ nagegaan of er significante verschillen waren tussen de scholen, gerelateerd aan denominatie of aan schooltype (zelfstandig gymnasia versus scholengemeenschappen). Hierbij is gebruik gemaakt van Chi-kwadraat ($p < 0.05$). De antwoorden op de open vragen en de commentaren bij de vragen zijn geordend en samengevat.

De enquête⁴⁰ voor docenten bevatte vragen over de implementatie van KCV, de wijze waarop het vak nu gegeven wordt, de doelstellingen, de keuze van thema's, de werkvormen, het gebruik van audiovisueel materiaal en computeropdrachten, de nascholing, de eigen belangstelling in relatie tot de inhoud van KCV, de samenwerking met andere vakken enzovoorts. Daarbij is aangesloten bij de theorie van Rogers & Shoemaker⁴¹ over 'consonantie en dissonantie ten opzichte van innovatie'. Van de antwoorden van de gesloten vragen zijn frequenties en percentages berekend met behulp van SSPS. De open vragen en commentaren zijn geordend en samengevat. Voorts is met behulp van Chi-kwadraat nagegaan of er verschillen waren in de antwoorden op een aantal belangrijke vragen⁴² tussen docenten met minder leservaring (tot tien jaar) en docenten met een grotere ervaring (11-40 jaar).

³⁶ De directie-enquête is opgenomen in bijlage IV.

³⁷ D.S. van Meter & C.E. van Horn, "Policy Implementation Process, A Conceptual Framework". *Administration and Society* 6 (1975): 452; "The Implementation of intergovernmental policy". *Policy Studies Review Annual* 1 (1977): 97-102.

³⁸ B.W. Hogwood & L.A. Gunn, *Policy Analysis for the Real World*. (Oxford: Oxford University Press, (rep.1984) 1986). 199-206. Zie hoofdstuk IV.

³⁹ De items 6, 10, 11, 13, 15, 17 van de enquête voor directies van scholen. Zie bijlage IV.

⁴⁰ Zie bijlage V: de docentenenquête.

⁴¹ E.M. Rogers & F.F. Shoemaker, *Communication of Innovations* (second edition) (New York: The Free Press, 1971), 311. Zie hoofdstuk IV.

⁴² Zie bijlage V: de items 14, 16, 18, 20, 26, 37, 38, 39.

De multiple casestudy

De gehanteerde methode wordt door Yin aangeduid met de term ‘multiple case design’⁴³. Het gaat hierbij om de intensieve bestudering van een aantal ‘praktijksituaties’ in de natuurlijke context. Docenten en leerlingen (vier klassen) zijn gedurende één jaar gevolgd. Het doel was inzicht te krijgen in de praktijk van het KCV-onderwijs, gerelateerd aan het bredere perspectief van het schoolbeleid. Tijdens het onderzoek was er regelmatig contact tussen de onderzoeker en de vier docenten. Daarnaast zijn lessen geobserveerd. Tussentijdse resultaten van het onderzoek zijn gerapporteerd aan de docenten. De beschrijving van de casestudy is ter fiattering voorgelegd aan de docenten.

De vier scholen verschilden wat betreft hun confessionele achtergrond, hun omgeving en het schooltype (zelfstandig gymnasium/scholengemeenschappen met en zonder klassieke talen). Schema 7. 4 geeft een overzicht.

Schema 7.4. Scholen⁴⁴ die participeerden in het hoofdonderzoek: stad/platteland, klassieke talen op de school, schoolsoort, opleiding van de docenten KCV.

scholen	A	B	C	D
stad/platteland	platteland/ kleine stad	middelgrote stad	middelgrote stad	grote stad
klassieke talen	ja	ja	nee	ja
vwo/zelfst gymn.	gymn.afd. brede scholen- gemeenschap	gymn. afd. brede scholen- gemeenschap	atheneum zon- der Latijn en Grieks	zelfst. gymnasium
opleiding	classica	classicus	historica (medië- vistiek)	classica

7.6 De methoden van onderzoek in de multiple casestudy

In de casestudy zijn zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethoden gebruikt. Daarbij gaat het om de volgende methoden: documentenanalyse, observatie, open en gesloten ‘learner reports’, ‘kunstreports’, ‘biografische reports’, interviews en gesprekken met docenten, directies en leerlingen. Om het inzicht in en de kennis van het object van onderzoek te vergroten, werd gebruik gemaakt van triangulatie: het vanuit verschillende invalshoeken kennis over het object verzamelen⁴⁵.

⁴³ R.K. Yin, *Case study research, Design and Methods*. (Newbury Park California: Sage Publications, (1984) 1989), 52 e.v.

⁴⁴ Er worden geen namen weergegeven om de anonimiteit te waarborgen.

⁴⁵ “Letterlijk driehoeksmeting. Met deze uit de landmeetkunde stammende term wordt bedoeld dat je de precieze positie van een punt kunt berekenen door vanuit verschillende gezichtspunten de afstand te bepalen”, P.G. Swanborn, *Methoden van sociaalwetenschappelijk onderzoek*. (Meppel: Boom, 1987), 332.

Bij documentenanalyse gaat het onder andere om de analyse van leerplannen, programma's van toetsing en afsluiting (PTA's), schoolexamenopgaven, toetsen, werkstukken, opdrachten van leerlingen en cijferlijsten.

Bij de observatie in de lessen is gelet op: het klassenklimaat, de interactie tussen leerlingen onderling, de interactie tussen docent en leerlingen, de organisatie van de les, de tijdsplanning en de gehanteerde werkvormen, de leerlingenactiviteiten (actief/passief), het gebruik van audiovisuele middelen en computers, de evaluatievormen, de doelen (proces/productgericht), de selectie van leerstof, de rol van lesboeken en eigen materiaal. De observaties zijn gedocumenteerd in schriftelijke verslagen⁴⁶. In de rapportage van de casestudy is uit de observatieverslagen geciteerd.

In voorgaande paragrafen is uitvoerig ingegaan op de methode van open en gesloten 'learner reports'. In de casestudy zijn de gesloten 'learner reports' voorafgaand aan de onderzoeksperiode en na de onderzoeksperiode afgenomen. Open 'learner reports' (leer-effectzinnen) zijn in principe na ieder thema door de leerlingen geschreven. In de praktijk bleek echter dat dit niet op elke school haalbaar was.

De leerlingen kregen voor de 'kunst reports' de opdracht hun ervaringen op te schrijven van hun vroegste jeugd tot heden met betrekking tot het bezoeken van musea (voor oudheden en beeldende kunst) en het bezoeken van schouwburg, concerten en dansvoorstellingen. De verwerking gebeurde als volgt: de ervaringen van leerlingen werden geordend in een schema waarbij de activiteiten werden geteld. Op basis van het schema zijn de resultaten samengevat.

De leerlingen kregen de opdracht een 'biografisch report' te schrijven, dat wil zeggen een opstel over hun ervaringen op school, hun vrijetijdsbesteding en hun toekomstplannen.

Deze opstellen werden samengevat in een schema, overeenkomstige ervaringen werden geteld en vervolgens werd hiervan een samenvatting gegeven in de vorm van een tekst.

Bij de interviews met directies en docenten is gebruik gemaakt van vooraf opgestelde vragen⁴⁷. Het verloop van het gesprek werd echter niet dwingend opgelegd. Er was ruimte voor andere gespreksonderwerpen. Vaak kwamen op deze wijze zaken aan de orde die heel belangrijk waren en die niet vooraf gepland konden worden. De interviews zijn afgenomen door een in gespreksvoering getrainde onderzoeker.

7.7 De reikwijdte van de casestudy

Omdat deelname aan een dergelijk onderzoek geheel op vrijwillige basis gebeurt, betekent dit dat docenten en directies die meewerkten, beschikten over een grote mate van openheid en voldoende vertrouwen in eigen mogelijkheden. Dit zou kunnen betekenen,

⁴⁶ Het materiaal is opgeslagen bij het overige onderzoeksmateriaal en ter inzage bij de onderzoeker.

⁴⁷ De vragen zijn ter inzage bij de onderzoeker.

dat de resultaten slechts een beeld geven van een bepaalde selecte groep (scholen en docenten) en in mindere mate een beeld geven van ‘de onderwijspraktijk’. Om dit probleem te ondervangen, werden de resultaten van de casestudy afgezet tegen de uitkomsten van het onderzoek op basis van de landelijke enquêtes.

7.8 Slotopmerkingen

In dit praktijkgerichte implementatieonderzoek zijn zowel kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeksmethoden toegepast. De landelijke enquêtes hebben tot doel een representatief beeld te schetsen. In de casestudy wordt getracht het beeld te detailleren. Onderwijssituaties zijn uitermate complex en vele factoren zijn van invloed. Door meerdere niveaus in het onderzoek te betrekken en door een zorgvuldige keuze van onderzoeksmethoden wordt getracht een verantwoord beeld te schetsen van het beleid van de school, van de docent en het lesprogramma, de onderwijsresultaten van de leerlingen en de door henzelf aangegeven subjectieve leereffecten. De kenmerken van de leerlingen (de cito-toets, het ouderlijk milieu, de belangstelling en de culturele bagage) zijn eveneens verzameld.